



Artigo

Burocracia e Flexibilidade Curricular: Perceções dos Diretores das Escolas de Portugal Continental

Lídia Sanches Mota

inED Centro de Investigação & Inovação em Educação
sanchesmlidia@gmail.com | ORCID 0000-0001-5399-0712

Paula Romão

inED Centro de Investigação & Inovação em Educação, ESE.P
promao@ese.ipp.pt | ORCID 0000-0002-3919-7563

Dra. María del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela
mariadelmar.sanjuan@usc.es | ORCID 0000-0002-5007-7132

Resumo

O Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho (DL55) estabelece o currículo do Ensino Básico e Secundário numa lógica de autonomia e flexibilidade curricular. Cada escola pode decidir como contextualizar o currículo localmente e ao mesmo tempo garantir que tira o melhor partido dos recursos disponíveis (Despacho Normativo n.º 10-B/2018). O estudo aqui apresentado insere-se num projeto mais abrangente sobre a burocracia que está a ser desenvolvido por um centro de investigação. Neste artigo propomo-nos compreender os procedimentos burocráticos implementados nas escolas associados ao DL55 e contribuir para reduzir as suas disfuncionalidades. Recorremos a um inquérito por questionário (IQ) aplicado aos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupados (AE/EnA) à escala de Portugal Continental. O questionário foi elaborado considerando os objetivos globais do projeto sobre a burocracia e foi aprovado pela comissão de ética do centro de investigação e pela Direção Geral da Educação, do Ministério da Educação. Da aplicação deste IQ, resultou um conjunto de dados relativos às perceções dos diretores dos AE/EnA sobre os



procedimentos burocráticos nas suas escolas. O foco deste artigo são as perceções dos diretores sobre os impactos que o DL55 tem na burocracia e sobre o impacto da implementação do referido decreto no sucesso escolar dos alunos e no trabalho dos docentes. Entre os principais resultados destaca-se uma tendência para o preenchimento de documentos desnecessários e reuniões em excesso no âmbito da flexibilidade curricular, o que evidencia a existência de disfuncionalidades burocráticas. Registam-se, ainda, as perceções positivas dos diretores sobre o impacto da implementação do referido decreto no sucesso escolar dos alunos e numa melhoria do trabalho colaborativo entre docentes.

Palavras-chave: Burocracia; Autonomia e Flexibilidade curricular, Diretores.

Abstract

The Decree-Law 55/2018, of July 6th (DL55), establishes the curriculum for Basic and Secondary Education in a logic of autonomy and curricular flexibility. Each school can decide how to contextualize the curriculum locally while ensuring that it makes the best use of available resources (Normative Dispatch No. 10-B/2018). The study presented here is part of a broader project on bureaucracy developed by a research center. In this article, we aim to understand the bureaucratic procedures implemented in schools associated with DL55 and contribute to reducing their dysfunctions. We used a questionnaire survey (IQ) applied to the directors of clustered and non-clustered schools (AE/EnA) on the scale of Continental Portugal. The questionnaire was prepared considering the overall objectives of the bureaucracy project and approved by the ethics committee of the research center and by the General Directorate for Education of the Ministry of Education. From the application of this IQ, outcome a set of data concerning the perceptions of the directors of AE/EnA about the bureaucratic procedures in their schools. The focus of this article is on the directors' perceptions of the impacts that DL55 has on bureaucracy and on the impact of the implementation this decree on students' academic success and teachers' work. Among the main results, there is a tendency towards the completion of unnecessary documents and excessive meetings within the scope of curricular flexibility, which highlights the existence of bureaucratic dysfunctions. Directors' positive perceptions are regarding the impact of the implementation of the DL55 on students' academic success and an improvement in collaborative work among teachers.

Keywords: Bureaucracy; Autonomy and curriculum flexibility, Principals.



A Burocracia e as Disfuncionalidades Burocráticas

A autonomia e flexibilidade curricular proposta às escolas em Portugal, por via do quadro legal mais recente, pressupõe mudanças nas práticas organizacionais, administrativas e pedagógicas e, conseqüentemente, nos processos burocráticos. A interpretação do DL55 pelos diferentes órgãos da escola, documento que estabelece o currículo do Ensino Básico e Secundário, conduz à necessidade de reajustar as práticas escolares para a concretização dos propósitos inscritos nesse decreto. Na implementação deste, e de outros documentos legais com a mesma complexidade, como o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, é importante considerar vários aspetos dentro da organização escolar: os procedimentos burocráticos, o funcionamento dos canais de comunicação, o trabalho colaborativo, as redes de partilha, o estabelecimento de parcerias e o suporte de especialistas.

Para Weber (1947), a burocracia baseia-se na crença na legalidade de padrões de regras normativas e na sua manutenção instituindo-se uma autoridade burocrata. O burocrata não permite ações que não sejam as motivadas pelo cumprimento das regras associadas, desta maneira alimenta processos pré-definidos, rotineiros e impessoais para alcançar a eficácia e a eficiência da organização.

A clássica teoria de Weber “aponta três tipos de autoridade (legitimidade): a carismática, a tradicional e a burocrática” (Filho et al., 2018, p.321). Nas escolas pode-se assistir a uma autoridade burocrática, a ação positiva ou conformada de todos os que estão envolvidos na organização é orientada pela legitimidade legal que tem por base a lei e os seus procedimentos. Os procedimentos que podemos encontrar nas escolas associados às propostas dos novos decretos, como o caso do DL55, podem conduzir a uma apropriação burocrática da inovação, assente no cumprimento de normas e rotinas sem a produção de significados adequados à especificidade dos contextos, numa lógica de controlo burocrático dos meios que se reduz à sobrevalorização das questões de natureza formal, afastando-se das mudanças pretendidas (Viana et al., 2007). Ao mesmo tempo, poderá acentuar o excesso de burocracia sentido pelos docentes na escola (Alonso, 2018, 2022).

O próprio governo apresentou um programa de simplificação administrativa nas escolas no âmbito da iniciativa Simplex +, criada em 2006, na medida em que sente a burocracia como um



problema que afeta o trabalho dos professores na escola. O Ministério da Educação apresentou um conjunto de medidas que tiveram “como objetivo simplificar procedimentos, e nalguns casos eliminá-los, consolidando processos que constituem obrigações e práticas administrativas que marcam a vida escolar” (DGEST, 2019, p. 1).

Neste documento criado pelo Ministério da Educação «Escola + Simples Para Professores» pode-se observar uma preocupação pela redução da sobrecarga burocrática:

Do processo de articulação entre as disposições legais vigentes resultou a consolidação que algumas medidas espelham, pretendendo-se que sejam dispensados, por repetidos ou redundantes, um conjunto de procedimentos e rotinas que terão impacto negativo no trabalho das escolas, porque lhes estão impostos formalidades e encargos administrativos excessivos, comumente reconhecidos como sobrecargas burocráticas. (p. 1)

Constata-se desta maneira que podemos analisar a burocracia nas escolas por vários prismas, nomeadamente na perspetiva dos seus intervenientes. Num estudo de referência sobre a burocracia Lipsky (1969) apresenta um artigo sobre os burocratas de nível de rua, identificados como os trabalhadores de serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no curso de seus empregos. Estes têm um poder discricionário significativo nas tomadas de decisão, referindo neste grupo de trabalhadores, os docentes. Para além, do poder discricionário, estes têm um impacto significativo junto de quem atuam. O DL55 pressupõe alterações no desenvolvimento do currículo nas escolas, logo a sua implementação pressupõe mudanças, que foram entendidas como necessárias, pelos decisores das políticas educativas.

A implementação dos documentos legais que enquadram o nosso sistema educativo é condicionada pela apropriação dos mesmos pelos diferentes intervenientes, na medida em que os procedimentos que se estabelecem e põem em prática, em cada uma das organizações, e a forma como são percecionados por todos os envolvidos é variável. Estas perceções constituem indicadores da burocracia existente nas escolas que procuramos compreender, através de um IQ aos diretores das escolas.

Se a crença na legalidade de padrões de regras normativas e na manutenção de um sistema de burocracias baseado em leis e regras apresentado por Weber (1947) rege a ação nas escolas,



estaremos perante uma visão tecnicista associada a um modelo legal--racional que origina a necessidade de compreender como a burocracia está representada nas escolas.

Neste sentido, Pacheco (2005) alerta para “a dependência dos práticos relativamente aos teóricos, que sempre têm acreditado na universalidade das suas propostas e reforçado a estrutura burocrática da educação” (p.102).

Compreender a burocracia nas escolas é um processo exigente. A diversidade de contextos, a incerteza e a exigência de uma prática docente que se pretende autónoma, mas que é amplamente controlada e orientada por decretos sucessivos e por processos nem sempre compreendidos, gera ansiedade e descontentamento nos docentes.

E também importante abarcar a burocracia e a forma como é percecionada nas escolas, uma vez que na perspectiva de Chiavenato (2014) “hoje não se controlam mais as pessoas por meio de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio do compromisso com a visão e com os valores compartilhados” (p. 76).

Partindo da ideia que “ensinar é uma prática social, ou seja, é formada por sentidos e significações múltiplas de todos que compõem o espaço escolar (docentes, alunos, comunidade e até mesmo a própria instituição)” (Filho, et al. 2018, p.318), a multiplicidade inerente às organizações escolares deve ser entendida. Desta maneira, o conhecimento adquirido pode contribuir para a concretização dos modos de conceber e de pensar a implementação do currículo de forma congruente com a atual legislação, e com sentido de utilidade (efetividade), sem acréscimos de trabalho administrativo e burocrático dos docentes.

Muitos docentes poderão ter novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem, resultantes das mudanças preconizadas pelos documentos legais, mas não rompem com o comodismo burocrático, ou não conseguem articular essas novas perspectivas devido aos constrangimentos burocráticos (Bellinaso & Mendonça, s.d.).

Barroso (2006), a propósito da definição e regulação das políticas educativas, associadas à autonomia das escolas, sublinha que “a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores confere ao sistema de regulação uma



complexidade crescente” (p.44). Esta realidade refletir-se-á inevitavelmente na ação educativa das escolas com a pressão de responder à regulação a que estão sujeitas, podendo acentuar os riscos de uma lógica técnico-burocrática, com uma ação focalizada nas regras, rotinas e procedimentos legais e desprovida de sentidos que pode acentuar a desmotivação dos docentes.

Carvalho (2015) assinala a complexidade da ação educativa das escolas quando, a partir do trabalho de Lascoumes e Galés (2007), identifica os elementos constitutivos de uma política pública, nomeadamente:

os “atores” (individuais ou coletivos, seus recursos e suas condutas estratégicas); as “representações” (os “quadros cognitivos e normativos” que regem a atribuição de sentido às ações); as “instituições” (regras, rotinas, procedimentos); os “processos” (as modalidades da mobilização e da interação dos atores); os “resultados” (consequências ou efeitos da ação pública). (p.317)

As medidas propostas pelo governo português, no âmbito do DL55, que estabelecem uma nova organização curricular, novas abordagens pedagógicas e avaliativas, surgem numa lógica “Top-Down”. Este facto pode constituir um constrangimento no envolvimento dos atores, na medida em que as suas representações, ou seja, os quadros cognitivos e normativos que emolduram as suas práticas podem diferir dos que estão presentes no decreto. Deve-se ter em atenção este condicionalismo de forma que os processos na implementação das medidas sejam efetivos, isto é que as ações tenham em vista e se traduzam nos resultados desejados.

Há que ter presente na implementação do DL55 nas escolas, como refere Roldão (2008), a existência de:

culturas fortíssimas instaladas, quer no plano profissional, quer no plano organizacional, e que não se esbatem quando criamos um novo normativo ou se estabelece uma nova política. Essas culturas têm de ser consideradas e incorporadas numa lógica, simultaneamente, de entrosamento, portanto de respeito pelo que também já está instalado, e de ruptura para instituir mudança que faça sentido para os actores. Mas essa ruptura tem de ser enquadrada e apoiada, tem que ter “andaimes”, para usar uma metáfora conhecida de todos nós na educação. (p.279)

Na teoria dos burocratas de nível da rua identifica-se a criação de regras e procedimentos, no quotidiano da organização, que diferem ou que não estão especificados nas diretrizes da política.



Desta maneira, não há meros implementadores de políticas públicas, “visto que possuem um alto grau de discricionariedade, o que altera e traz implicações à política pública pensada inicialmente” (Filho et al., 2018, p.321). Na organização escolar, este poder discricionário parece acentuar-se, face à necessidade permanente de tomar decisões a vários níveis com repercussões nos procedimentos burocráticos a adotar.

Os estudos referidos indicam o recurso a expedientes que se criam para contornar a incerteza e as pressões associadas à concretização das políticas públicas, nomeadamente o estabelecimento de processos que possibilitam “tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos” (Lipsky, 1980, p. 12). Ao agir-se desta maneira modifica-se a política pública podendo afastá-la dos postulados da sua formulação (Filho et al., 2018).

Oliveira (2017) refere-se a Michael Lipsky como um dos principais autores que propõe um marco teórico inovador para os processos de análise de políticas públicas. “Lipsky inova no momento em que direciona a sua atenção para os atores principais dos estágios de implementação, uma vez que o bom desempenho desses atores se torna indispensável ao sucesso dos programas governamentais” (p.106).

Para tornar compreensíveis certos problemas das estruturas burocráticas e contribuir para uma análise crítica do comportamento organizacional, entre os quais o trabalho dos docentes, Lipsky (1969) identificou as condições no ambiente de trabalho que acentuam o trabalho burocrático, nomeadamente:

1. Os recursos disponíveis são inadequados.
2. O trabalho prossegue em circunstâncias em que existe ameaça física e/ou psicológica clara e/ou a autoridade do burocrata seja regularmente contestada.
3. As expectativas sobre o desempenho no trabalho são ambíguas e/ou contraditórias e incluem dimensões idealizadas inatingíveis. (p.4)

Lipsky (1969) classifica os recursos necessários para o funcionamento adequado de uma organização em recursos organizacionais e recursos pessoais. Se procurarmos o paralelismo com a realidade em análise, a burocracia nas escolas, poderemos questionar se o número de alunos ou



turmas por professor é adequado. No âmbito dos recursos organizacionais, a questão que se coloca é, se há tempos e espaços adequados aos desafios das mudanças preconizadas.

O autor referido, reforça a importância dos recursos, quando sublinha a ideia de que “os recursos pessoais típicos necessários para um desempenho adequado no trabalho são tempo suficiente para tomar decisões (e agir de acordo com elas), acesso às informações e à própria informação” (Lipsky, 1969, p. 5). Neste sentido, encontramos referências a docentes que entram em burnout devido a que a “carga burocrática se tornara a primeira tarefa a que era preciso responder com eficácia: relatórios, grelhas, planos, papéis inconsequentes” (Alonso et al., 2022, p. 343), não deixando tempo para o trabalho sentido como necessário com os alunos, nem para a reflexão necessária à implementação do currículo.

May e Winter (2007) identificam um conjunto de influências na implementação das políticas por quem está no terreno. Entre estas evidenciamos: os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre o conteúdo e a importância da política, ou seja, as intenções da política (objetivos) que são sinalizados pelo texto da política; o mecanismo de implementação organizacional, no sentido de que as organizações implementadoras fornecem imperativos organizacionais, gerenciais e administrativos que moldam o que acontece no nível operacional da prestação de serviços; e a extensão em que as organizações delegam autoridade para tomar decisões na linha de frente ou limitar essa discricção.

Os comportamentos discricionários associados à implementação das políticas públicas são influenciados pela compreensão, conhecimento, atitudes e valores relativos à política estabelecida pelos que estão junto do público-alvo dessas mesmas políticas (May & Winter, 2007).

Essa observação básica nasceu de estudos sobre o papel dos burocratas de nível de rua na implementação de programas de empregos (por exemplo, Sandfort 2000) e reformas de bem-estar (por exemplo, Meyers, Glaser e MacDonald 1998), bem como numa ampla pesquisa etnográfica de Maynard-Moody e Musheno (2000, 2003) sobre como “policiais, professores e conselheiros” veem seus papéis. (p. 3)

A implementação do DL55 é condicionada pela compreensão, conhecimento, atitudes e valores relativos dos seus intervenientes ao próprio decreto e ainda sobre as regras, rotinas, procedimentos a serem desenvolvidos.



Os processos rítmicos, periódicos e automáticos associados à burocracia podem gerar disfuncionalidades no funcionamento de uma organização. As disfuncionalidades burocráticas são consequências imprevistas, designam as anomalias do funcionamento da burocracia (Chiavenato, 2003).

“Para Weber, a burocracia é uma organização cujas consequências desejadas se resumem na previsibilidade do seu funcionamento no sentido de obter a maior eficiência da organização” (Chiavenato, 2003, p. 268). Porém, para além das consequências previstas (ou desejadas) da burocracia que conduzem à máxima eficiência, também foram identificadas consequências imprevistas (ou indesejadas) que levam à ineficiência e às imperfeições dentro da organização, as disfunções da burocracia (Chiavenato, 2003) que deverão ser evitadas.

A procura de uma ação racional orientada para um fim, em que a escolha dos meios deve ser adequada para que haja eficiência e eficácia, é uma preocupação com sentido à luz da Teoria Burocrática. Procura-se a previsibilidade da ação através das rotinas e da uniformização das atividades para aumentar a sua confiabilidade e rapidez na tomada de decisões. Assim, poder-se-á defender que a burocracia torna a organização eficiente e eficaz, pressupondo que garante rapidez e racionalidade na tomada de decisões e na ação, para além da homogeneidade na interpretação das normas, através de uma padronização das ações, em que para situações iguais se toma as mesmas decisões.

Com a burocracia pretende-se reduzir situações de conflito ou de discriminação, o que é positivo. Porém, quando a ação é totalmente pré-determinada e completamente dominada por regras e regulamentos definidos na organização, poderá conduzir a uma racionalidade cristalizada assente em procedimentos formais e rígidos, e na resistência à mudança. Este excesso de formalismos poderá condicionar a ação dos diferentes intervenientes, afastando-os dos seus propósitos e da reflexão necessária à ação de carácter menos tecnicista.

Por outro lado, poderá acontecer como refere Lima (1991):

Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afectação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal, etc.) a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente ilegítima aos olhos dos subordinados. (p.144)



O excesso de formalismo, de normas, de procedimentos, de rotinas e de papéis poderão ocorrer traduzindo-se em dificuldade de adaptação às mudanças e mais ainda quando há problemas de comunicação dentro das organizações (Félix, 2014).

Outro aspeto assinalado por Lima (2021), que se deve ter em atenção é que a “burocracia tende a aumentar sob condições neoliberais de mercado, designadamente criando novas formas de regulação e processos administrativos” (p.11).

O mesmo autor elucida-nos que “essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterónimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomia, liberdade e possibilidade de escolha” (Lima, 2021, p. 12).

Assim, apesar de se ter presente que a previsibilidade associada à burocracia, em que todos se comportam de acordo com as regras, normas e regulamentos, pode ser benéfica para a organização, não se deve esquecer, para além da perda de autonomia e liberdade, a existência das disfuncionalidades burocráticas. Por este motivo, não se deve descurar a necessidade, dentro da organização, de estimular o diálogo e a criatividade necessária para criar as respostas flexíveis e adequadas às mudanças que são sentidas como necessárias, procurando-se dessa maneira uma possibilidade de escolha efetivas.

Uma das mudanças preconizadas pelas recentes políticas educativas em Portugal foi a necessidade de legislar propondo um novo currículo do ensino básico e secundário que traz novos desafios a todos que estão nas escolas.

Autonomia e Flexibilidade Curricular

A implementação do DL55 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Este documento deveria ser apropriado pela organização escolar de modo a cumprir o seu desígnio, ou seja, “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929).



Mais uma vez se consagra a «Autonomia e flexibilidade curricular», “como faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930).

No entanto, a introdução de mais um documento legal na vida das escolas que se pode adaptar ou não às características das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas existentes, obriga a mudanças. O DL 55 foi antecedido por um período experimental e de discussão pública pelas escolas a nível nacional, nomeadamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que terá dado contributos importantes para este diploma legal.

O PAFC foi desenvolvido no ano letivo de 2017/2018, ao abrigo do Despacho nº 5908/2017, publicado em Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Este foi “um projeto desenvolvido em regime de experiência pedagógica, por 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas da rede pública e privada de ensino, cujos órgãos de direção/administração e gestão manifestaram interesse e decidiram implementar” (Cosme, 2018, p.5), durante um ano letivo.

De acordo com um relatório da OCDE (2018) sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal, o país adotou uma abordagem estratégica sólida para a reforma da educação, quando iniciou um processo de reestruturação curricular criando documentos de referência, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional para a Cidadania e Desenvolvimento e as Aprendizagens Essenciais para as diferentes disciplinas em cada ano de escolaridade. Ao PAFC sucedeu-se o DL55 após a sua avaliação. A implementação do PAFC implicou uma série de desafios organizacionais, administrativos, curriculares e pedagógicos que ainda hoje continuam, desta vez associados ao DL55. Assim, como refere Cabral e Alves (2018):

Neste enquadramento normativo, são recorrentes as ideias de uma organização pedagógica e curricular mais integrada e flexível, uma gestão mais interdisciplinar do conhecimento, uma focalização nas aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos como condição de inclusão social, de liberdade e de realização pessoal, a conceção e aplicação de outras formas de trabalho escolar (designadamente através do recurso às equipas educativa), o incremento de práticas de



avaliação mais promotoras do sucesso real nas aprendizagens que é necessário assegurar de forma universal, o recurso a metodologias participativas e ativas. (p.6-7)

No mesmo relatório da OCDE (2018), indo ao encontro do teor do DL55, refere-se que “o currículo destinado a cultivar a agência do aluno precisa ser cuidadosamente projetado para garantir que todos os alunos beneficiam do currículo centrado no aluno” (OCDE, 2018, p.39). Propõe-se um desenvolvimento curricular adequado às necessidades de aprendizagens individuais dos alunos.

O protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem é referido por Sacristán (2005) no livro “La educación que aún es posible”, ao referir que “o sujeito, que é singular, deve ser concebido mais como depositário do direito de aprender (o que nos obriga a ensinar-lhe certas coisas da forma mais adequada), do que como destinatário do ensino que, por obrigação, às vezes acreditamos que temos o direito de impor” (p.30). Esta perspetiva faz-nos confrontar com a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que ainda poderão persistir nas escolas, na medida em que para o autor:

O otimismo pedagógico deve estimular inexoravelmente aqueles que lidam e compreendem a educação, caso contrário, a sua dedicação não teria sentido. Há evidências históricas do avanço daqueles grupos que em determinados momentos foram considerados incapazes de aproveitar a educação oferecida. Este facto mostra-nos que devemos banir a profecia negativa que caiu sobre eles. Esse otimismo deve-nos levar a propor um ensino de qualidade, que só o será realmente se for justo e significativamente assimilado pelos sujeitos. (p.130)

A autonomia e flexibilidade curricular, na ótica de Roldão e Almeida (2018) cria a possibilidade através da diferenciação pedagógica de um maior sucesso educativo, ou seja:

conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura. (p. 12)

Para que tal seja possível, como está expresso nos princípios orientadores do DL55, artigo 4.º alínea d, deve haver o “reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar”



(Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.6). Desta maneira, o professor deve ser reflexivo e não um mero executor do currículo.

Porém, Lima (2020), muito crítico em relação à centralmente instituída autonomia e flexibilidade curricular, alerta para a necessidade de num estudo empírico se considerar o “pressuposto de que a escola nunca é apenas um lócus de reprodução normativa. É também, e não poderia deixar de o ser, um lócus de produção de orientações e de regras, por vezes em rutura, além ou aquém, face àquilo que foi juridicamente estabelecido” (p.186).

As regras, rotinas e procedimentos adotados nas escolas devem contribuir para a consecução do que o DL55 preconiza, contrariando possíveis disfuncionalidades burocráticas. Lima (2020) aponta um dos condicionalismos à ação dos docentes, como a intensificação do trabalho, o elevado número de alunos em certas turmas, as resistências e a falta de motivação, as matrizes curriculares consideradas ainda demasiado rígidas, para além da crescente sobrecarga de tarefas administrativas e, ainda uma tradição de trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo.

No sentido de contribuir para um maior conhecimento da realidade das escolas realizou-se um estudo empírico do qual apresentamos a metodologia adotada.

Metodologia

Neste trabalho pretendemos compreender os processos burocráticos implementados nas escolas associados ao DL55 no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular a partir das perceções dos diretores. Deste modo, procuramos dar respostas a um conjunto de questões como: A complexidade associada ao DL55 pode gerar disfuncionalidades burocráticas que contrariam o sentido da ação que se pretende dos seus atores? Qual a perceção dos diretores relativamente aos procedimentos burocráticos (documentos, reuniões) associados à implementação do DL55? Qual a perceção dos diretores sobre o impacto da burocracia associada à implementação do DL55 no sucesso escolar dos alunos e no trabalho dos docentes?

Estas são as questões que pretendemos ver respondidas neste artigo que se insere num estudo mais alargado sobre a burocracia nas escolas e que está a ser desenvolvido por uma equipa de investigadores.



Método

O presente artigo adota um carácter predominantemente quantitativo e os dados apresentados resultam da aplicação de um inquérito por questionário (IQ) de âmbito nacional, aplicado a diretores de escolas públicas portuguesas. Posteriormente, serão realizadas entrevistas, numa abordagem metodológica de cariz qualitativo.

Instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário foi aplicado durante os meses de junho a setembro de 2021, através de um formulário, em formato eletrónico. Foi feita uma análise estatística dos dados recolhidos com recurso ao software informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26.0 para o Windows.

Neste artigo analisam-se os dados do IQ relativos aos processos burocráticos implementados nas escolas, associados ao DL55, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular a partir das perceções dos diretores. O questionário começava por uma caracterização socioprofissional, para conhecer o perfil dos diretores respondentes, assim como a região onde a escola que dirige estava situada. Continha uma secção inteiramente dedicada a questões relacionadas com o DL55. Esta secção era constituída por 9 itens com questões sobre os procedimentos e reuniões adotados, na sua escola, para a implementação DL55, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular. As respostas eram fechadas de acordo com uma escala onde se avalia o grau de concordância, respetivamente, «Discordo Totalmente», «Discordo», «Concordo», «Concordo Totalmente» e «Sem Opinião». Esta escala foi considerada como a mais adequada aos objetivos do inquérito por questionário, por ser abrangente às várias possibilidades de resposta.

Amostra

O público-alvo do questionário foram os diretores de todos os AE/EnA do país. Do total de 811 diretores, 10% (81) responderam ao questionário. Obtiveram-se respostas de todos os distritos de Portugal continental, numa distribuição que cobriu toda a mancha geográfica do país. Não integraram o estudo os diretores das regiões insulares, arquipélagos dos Açores e Madeira, devido



às especificidades legislativas dessas regiões. O público-alvo do questionário foram os diretores de todos os AE/EnA do país. Optou-se por inquirir os diretores por estes serem considerados um dos elementos-chave na consecução do que está determinado nos normativos através da sua liderança da escola, dado que as suas decisões ao nível da gestão administrativa, financeira e pedagógica têm impacto na burocracia da escola.

O Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril (DL75/2008) definiu o cargo do Diretor com o intuito de “criar condições que afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (DL75/2008).

Questões Éticas

O IQ em questão foi aprovado pela DGE (Direção Geral da Educação), do Ministério da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), e por uma Comissão de Ética, de uma instituição de ensino superior.

Foi recolhido o consentimento informado, livre e esclarecido de todos os respondentes para participação na investigação. Foi igualmente garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo de dados para investigação.

Apresentação dos Resultados

Características dos inquiridos

A maioria dos diretores (n=81) que responderam a este questionário (80 respostas válidas) têm mais de 50 anos, 82,7% (figura 1). Uma percentagem significativa (35,8%) tem mais de 16 anos de experiência como diretor (figura 2) e há um predomínio de diretores do género masculino (58%) (figura3). Há uma representatividade dos diretores de todos os distritos de Portugal Continental (Tabela 1). Assim, trata-se de uma amostra representativa da população, pois possui as mesmas características básicas da população em geral.

Figura 1

Escalão etário dos diretores inquiridos

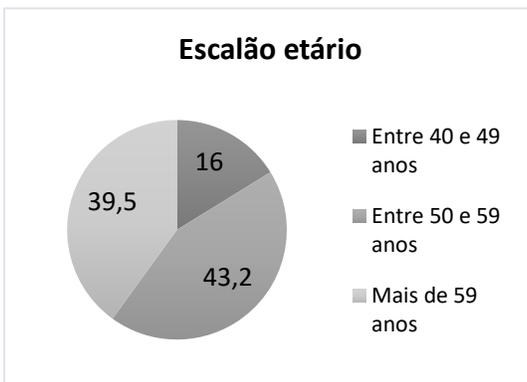
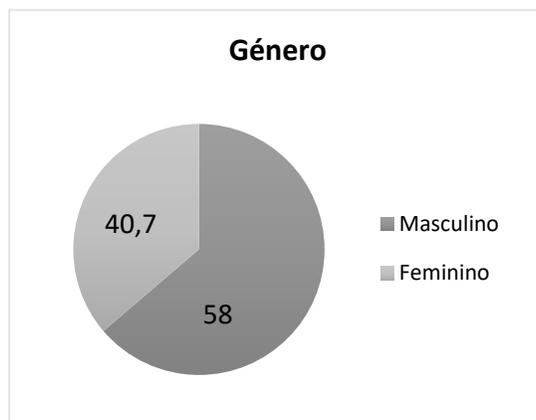


Figura2

Anos de experiência dos diretores inquiridos



**Figura 3***Género dos diretores inquiridos***Tabela 1***Diretores inquiridos por distrito*

Distritos	Frequência	Percentagem
Aveiro	3	3,7
Beja	1	1,2
Braga	4	4,9
Bragança	4	4,9
Castelo Branco	3	3,7
Coimbra	5	6,2
Évora	3	3,7
Faro	5	6,2
Guarda	1	1,2
Leiria	3	3,7
Lisboa	10	12,3
Portalegre	1	1,2
Porto	19	23,5
Santarém	2	2,5
Setúbal	5	6,2
Viana do Castelo	2	2,5
Vila Real	2	2,5
Viseu	7	8,6
Total válido	80	98,8
Omisso	1	1,2
Total	81	100



Perceção dos diretores sobre os procedimentos e reuniões que se adotam na sua escola para a implementação do DL55 no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular

A partir da estatística descritiva foi possível chegar a resultados e conclusões, que determinam qual é a perceção dos diretores sobre os procedimentos e reuniões que se adotam na sua escola para a implementação do DL55, no âmbito da Autonomia e flexibilidade curricular.

Nesta análise podemos observar uma tendência para um acréscimo da burocracia (Tabela 2). A mediana obtida a partir das respostas ao IQ indica que os diretores percecionam que há um preenchimento de documentos desnecessários, um aumento excessivo do número de reuniões para articulação curricular, e ainda, que não existem recursos ou espaços necessários à implementação do currículo numa perspectiva de autonomia e flexibilidade.

Porém, na análise dos percentis observa-se uma dispersão, podendo-se inferir que uma parte dos diretores considera que os procedimentos burocráticos associados à implementação do DL55, nas suas escolas, são adequados, ou seja, que não há documentos desnecessários nem um aumento excessivo do número de reuniões.

Nesta análise, podemos ainda evidenciar, que a maior dispersão das respostas está nos itens relativos ao número de reuniões para articulação curricular e inexistência de recursos ou espaços físicos necessários à implementação do DL55.

As respostas dos diretores sugerem-nos uma perceção positiva sobre o impacto da implementação da referida legislação no sucesso escolar dos alunos e no trabalho dos docentes. Na medida em que, segundo eles, os procedimentos adotados e reuniões traduzem uma melhoria do trabalho colaborativo entre docentes; possibilitam a adequação da organização curricular ao processo de flexibilização curricular; possibilitam um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola e, ainda que, melhoram a articulação curricular.

**Tabela 2**

Perceção dos Diretores sobre os procedimentos e reuniões que se adotam na sua escola para a implementação do DL55 no âmbito da Autonomia e flexibilidade curricular

Questão: Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL55/2018 no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular...

Itens	implicam um conhecimento reflexivo do currículo	implicam o preenchimento de documentos desnecessários	aumentam excessivamente o número de reuniões para articulação curricular	exigem recursos ou espaços físicos que não existem	possibilitam uma melhoria do trabalho colaborativo entre docentes	possibilitam a adequação da organização escolar ao processo de flexibilização curricular	possibilitam um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola	melhoram a articulação curricular	permitem uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos
N válido	79	80	80	80	80	78	79	80	77
N omisso	2	1	1	1	1	3	2	1	4
Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Percentis									
25	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
50	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
75	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00

Nas respostas ao item sobre se os procedimentos e reuniões adotados permitem uma melhor preparação dos alunos para a sociedade em que vivemos, apesar da tendência também ser “concordo”, regista-se uma dispersão no sentido da não concordância, visível no percentil mais baixo (Tabela 2).

Num próximo artigo traremos ao debate a perceção dos docentes sobre estas mesmas questões, uma vez que foram inquiridos em simultâneo com os diretores, o que permitirá, inclusivamente, comparar as perceções entre diretores e docentes.

Discussão dos Resultados

A mediana obtida a partir das respostas dos diretores indica que estes consideram haver um preenchimento de documentos desnecessários e um aumento excessivo do número de reuniões para articulação curricular. Esta circunstância poderá ser justificada com a necessidade de um maior conhecimento dos procedimentos no que diz respeito aos documentos a elaborar e à gestão do



número de reuniões. Há uma preocupação nas organizações para que os procedimentos adotados sejam eficientes, eficazes e ainda efetivos. Para haver eficiência deve-se utilizar produtivamente os recursos materiais e humanos, a eficácia está associada à concretização dos objetivos e a efetividade à percepção de todos os envolvidos de que se está a realizar algo útil e necessário para a organização. A articulação destes três conceitos é essencial para contrariar as disfuncionalidades burocráticas e desta maneira afastar a conotação negativa associada à burocracia.

A referência a documentos desnecessários, tal como o aumento excessivo de reuniões, pode sugerir ainda o recurso às rotinas associadas à burocracia, o lado tecnicista a sobrepor-se à necessidade de reflexão sobre o que se faz, como e para quê. Essa hegemonia da burocracia pode levar à alienação dos intervenientes e à perda de contato com as necessidades e expectativas humanas.

Poderemos ainda observar a presença de uma autoridade burocrática (Weber, 1947) quando todos os envolvidos estão a desenvolver uma ação que creem estar em conformidade com a lei e os seus procedimentos. Desta maneira, justificam o recurso aos documentos e às reuniões, mesmo sendo considerados desnecessários e excessivas, respetivamente.

Estes dados também se podem relacionar com a teoria de Lipsky (1969), que se refere às “rotinas desenvolvidas com a finalidade de, ou com o efeito de, aliviar dificuldades burocráticas decorrentes da inadequação de recursos, ameaças de percepção e expectativas de papel pouco claras” (p.42). Ou seja, muitos dos comportamentos padronizados observados e muitas de suas orientações subjetivas podem ser entendidos como respostas ao problema da burocracia (Lipsky, 2019).

As disfuncionalidades burocráticas também podem ser compreendidas caso existam expectativas pouco claras do papel que se pretende que o professor desempenhe aquando de decisor do currículo. Esta indefinição poderá justificar o excesso de reuniões e o preenchimento de documentos desnecessários, enquanto fenómeno compensatório das ameaças de percepção de que o trabalho esperado poderá não estar a ser realizado. Estaríamos desta maneira perante o recurso a expedientes para contornar as incertezas e as pressões associadas (Lipsky, 1980) à concretização do currículo proposto pela nova legislação.



Recordamos neste ponto, o pressuposto apresentado por Lima (2020), de que a escola nunca é apenas um lócus de reprodução normativa, mas também um lócus de produção de orientações e de regras, por vezes em rutura, além ou aquém, em relação ao que foi juridicamente estabelecido. Neste sentido, relembramos a existência de culturas instaladas, no plano profissional, e organizacional, que não se esbatem quando surge um novo normativo, traduzindo-se em dificuldades de adaptação e de concretização das mudanças (Roldão, 2008, Félix, 2014)

Outra explicação poderá ser remetida para a existência da necessidade de controlo, associada às questões da autonomia dada às escolas (Barroso, 2006) Pode-se assim, justificar a existência de alguns dos documentos considerados redundantes pela necessidade de prestação de contas.

Apesar destas considerações que procuram explicar um excesso de burocracia, também há diretores que consideram que os procedimentos e reuniões são os adequados à consecução dos pressupostos e princípios do DL 55/2018, desta maneira, não percecionam disfuncionalidades burocráticas nas suas escolas.

A implementação do DL 55 poderá, ainda, não se adaptar às características organizacionais sendo necessários mais recursos e mais espaços. Foi também percecionada pelos diretores a inexistência de recursos ou espaços necessários à implementação do DL55. Esta perceção da insuficiência de recursos cuja afetação é da responsabilidade da administração central enfraquece e, por vezes ilegítima, a ordem normativa (Lima,1991).

Por sua vez, considerando o impacto da implementação do mesmo decreto no sucesso escolar dos alunos e no trabalho dos docentes, através dos procedimentos e reuniões que se adotam no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, nas suas escolas, regista-se uma perceção mais otimista. Há uma tendência na concordância que os procedimentos associados à implementação do decreto em causa implicam um conhecimento reflexivo dos docentes sobre o currículo. Há também uma concordância dos diretores relativa ao impacto positivo dos procedimentos adotados e das reuniões sobre a possibilidade de uma melhoria do trabalho colaborativo, a adequação da organização escolar ao processo de flexibilização curricular, um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola e uma melhoria da articulação curricular. As perceções dos diretores sobre a possibilidade de uma melhor preparação



dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos preconizada pelos procedimentos e reuniões é menos evidenciada.

O resultado deste inquérito por questionário poderá apontar-nos mais caminhos quando correlacionarmos as variáveis e compararmos as respostas dos docentes com a dos diretores.

Conclusão

Neste estudo sobre a burocracia nas escolas associada à implementação do DL55 constatamos que as medianas obtidas a partir das respostas dos Diretores apontam para a existência de disfuncionalidades burocráticas, traduzidas na existência de documentos desnecessários e reuniões excessivas no âmbito da concretização da autonomia e flexibilidade curricular que é proposta às escolas. Porém, constata-se que esta realidade não é sentida da mesma maneira por todos os diretores, uma vez que uma parte destes, visível na análise dos percentis (percentil 25), discordam que haja preenchimento de documentos desnecessários e reuniões excessivas, considerando os procedimentos nas suas escolas adequados.

As respostas às questões sobre os impactos da implementação do referido decreto indicam perceções positivas dos diretores, ou seja, concordaram que os procedimentos associados à implementação do DL55 implicam um conhecimento reflexivo sobre o currículo; criam a possibilidade de uma melhoria do trabalho colaborativo; conduzem a adequação da organização escolar ao processo de flexibilização curricular; contribuem para um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola; transparecem uma melhoria da articulação curricular; e ainda que estes procedimentos poderão possibilitar, embora menos percecionada pelos diretores, uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos. Estas perceções positivas transparecem uma certa viabilidade e consecução do que está preconizado no DL55.

Concluindo as perceções dos diretores sobre os impactos que o DL55 tem na burocracia do trabalho docente traduzem disfuncionalidades burocráticas. Estas poderão ser contrariadas através de um conhecimento mais aprofundado da realidade das escolas, num trabalho de proximidade entre os decisores e quem está na prática. Dever-se-á criar mecanismos para reduzir essas



disfuncionalidades, nomeadamente identificando-se as redundâncias e tudo que não tenha utilidade, e ainda criar canais de comunicação ajustados, promover o trabalho colaborativo, estabelecer redes de partilha e a disseminação das boas práticas.

Referências Bibliográficas

- Alonso, R. (2018). *Burocracia Docente: perceções, implicações e perspetivas*. Escola Superior de Educação (ESE), Instituto Politécnico do Porto (IPP).
- Alonso, R., Romão, P., & Delgado, P. (2022). Burocracia docente en Portugal: conocer para actuar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 341-365. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. *AAVV. A autonomia das escolas*, 23-48. Fundação Calouste Gulbenkian. https://www.researchgate.net/publication/317042790_BARROSO_Joao_2006_A_autonomia_das_escolas_retorica_instrumento_e_modo_de_regulacao_da_accao_politica_In_AAVV_A_autonomia_das_escolas_Lisboa_Fundacao_Calouste_Gulbenkian_pp_23-48
- Bellinaso, F., & Mendonça, S. (s.d.). *Burocracia Pedagógica e a perda da função social da escola*. <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/burocracia-pedagogica.pdf>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Carvalho, L. M. (2015). As políticas públicas da educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 314-333. https://www.researchgate.net/publication/286442422_As_Politiclas_Publicas_De_Educacao_Sob_O_Prismo_Da_Acao_Publica_Esboco_De_Uma_Perspetiva_De_Analise_E_Inventario_De_Estudos
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7.ª ed.) Elsevier Editora. <https://vdocuments.pub/teoria-geral-da-administracao-idalberto-chiavenato-7o-ed->



2003.html?page=287

Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4.^a ed.). Editora Manole.

<https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2347/1/Idalberto-Chiavenato-Gestao-de-Pessoas-o-Novo-Papel.pdf>

Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho Nº 5908 / 2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_paafc.pdf

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Dgest. (julho de 2019). Simplex +. Escola + Simples para Professores.

<https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2019/07/ESCOLA-MAIS-SIMPLES-PROFESSORES.pdf>

Despacho Normativo n.º 10-B/2018. (6 de 07 de 2018). Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06, páginas 2-7. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Félix, G. T. (2014). Efeitos da Burocracia na Avaliação da Educação Superior. *HOLOS*, 6(29),132-148. <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1730>

Filho, J. V., Gonçalves Costa, L., & Costa, J. (2018). Prática docente e burocracia de nível de rua: um diálogo interdisciplinar promissor. (C. Confresa, Ed.) *Revista Prática Docente*, 3(1), 316-333.

Lascoumes, P. & Le Gales, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.

Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4(2-3),141-153. <https://hdl.handle.net/1822/35860>

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192. <https://doi:10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada.



- Educação & Sociedade*, 42, 1-16 <https://doi.org/10.1590/ES.249276>.
- Lipsky, M. (1969). *Toward a Theory of Street-level Bureaucracy*. Institute for Research on Poverty at the University of Wisconsin.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2019). *Burocracia de nível de rua dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Edição expandida do 30.º aniversário. Enap.
- May, P. J., & Winter, S. C. (2007). Politicians, Managers, and Street-Level Bureaucrats: Influences on Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 453-476.
- OCDE. (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal an OECD review*.
- Oliveira, A. V. (2017). Análise de políticas públicas: um enfoque aos burocratas de nível de rua sobre o PRONATEC. *Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR*, 5(1), 100-122.
<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/125/119>
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. I. Alarcão, & M. Miguéns. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das Escola e Professores*. Direção-Geral da Educação.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata, S. L.
https://www.torrossa.com/digital/toc/2009/2648429_TOC.pdf
- Viana, I. C. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7376>
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. Free Press.